

# Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação

## Estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução\*

Maria do Céu Roldão\*

Pedro Reis\*\*

Nilza Costa\*\*\*

---

---

### Resumo

No ano letivo de 2009-2010, a Universidade de Aveiro e o Ministério da Educação de Portugal estabeleceram um convénio para que uma equipe de investigadores coordenada pela Universidade supervisionasse, acompanhasse e investigasse o primeiro ano de implementação do ano probatório, dispositivo requerido para aceder à carreira docente em Portugal – o Programa de Supervisão, Apoio e Acompanhamento do Período Probatório de Professores (PSAAPP). Da investigação produzida sobre os processos formativos, os resultados obtidos e as percepções dos intervenientes se dá conta no dossiê temático que integra este número da revista. Neste artigo situa-se a globalidade e contexto do Programa, a lógica que articula os diferentes artigos e o seu enquadramento no campo teórico da indução, da supervisão e do desenvolvimento profissional dos docentes

**Palavras-chave:** Período probatório. Indução. Desenvolvimento Profissional. Supervisão.

### *From the bureaucratic incoherence to the efficiency of a mechanism of supervision/formation*

### *Abstract*

*University of Aveiro and the Ministry of Education established a partnership in 2009-2010 in order to have a group of researches supporting, evaluating*

---

\* Artigo desenvolvido no âmbito do Programa Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores, implementado mediante um protocolo celebrado entre o Ministério da Educação de Portugal, através da Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE) e a Universidade de Aveiro, através do Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE). Os autores fazem parte da equipa de acompanhamento da primeira implementação do período probatório de professores em Portugal. Membros da equipa: Nilza Costa (Coordenadora), Maria do Céu Roldão, Pedro Reis, Idalina Martins, Isabel Candeias, Joana Campos, Maria Figueiredo, Teresa Gonçalves e Teresa Leite.

\*\* Doutorado em Teoria e Desenvolvimento Curricular, Simon Fraser University, Canada; Professora Convidada da Universidade Católica Portuguesa. E-mail: maria.roldao@netcabo.pt

\*\*\* Doutorado em Didática das Ciências; Docente e Investigador da Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: preis@ic.ul.pt

\*\*\*\* Doutorado em Educação, Universidade de Londres; Professora Catedrática da Universidade de Aveiro. E-mail: nilza@dte.ua.pt

*and investigating the first year of implementation of the Probation Period, required in Portugal to get a permanent teaching position (PSAAPPP). In this paper results of the research developed are presented focusing the formative strategy that was implemented, the perceived outcomes and processes, and the perceptions of the participants. Thus paper the whole Program is presented, articulating the objectives of each article within this thematic folder, and establishing its coherence with the theoretical field of supervision, professional development and induction.*

**Keywords:** Probation year. Induction. Professional development. Supervision.

## ***De la incoherencia burocrática a la eficacia de un dispositivo de supervisión / formación: estudio del desarrollo profesional en una situación de inducción***

### **Resumen**

*En el año escolar 2009-2010, la Universidad de Aveiro y el Ministerio de Educación de Portugal establecieron un convenio para que un equipo de investigadores coordinado por la Universidad supervisara, acompañara e investigara la primera experiencia anual probatoria, dispositivo necesario para ingresar a la carrera docente en Portugal – originándose así el Programa de Supervisión, Apoyo y Acompañamiento del Período Probatorio de Profesores (PSAAPPP). En el informe temático que integra este número de la revista se presenta la investigación producida sobre los procesos formativos, los resultados obtenidos y las percepciones de los participantes. En este artículo se ubica la globalidad y el contexto del Programa, la lógica que articula los diferentes artículos y su línea teórica en el campo de la inducción, también la supervisión y el desarrollo profesional de los docentes.*

**Palabras clave:** Período probatorio de profesores. Inducción. Desarrollo profesional. Supervisión.

### **Introdução**

António Nóvoa (1997, p. 68) escrevia acerca das questões do desenvolvimento profissional docente:

Se a história da formação de professores nos últimos vinte anos pode ser contada como uma história de sucesso (desenvolvimento de instituições e cursos e profissionalização da maioria dos docentes em exercício) também pode ser contada como uma história de incapacidade 'para melhorar significativamente a formação científica e as competências profissionais dos professores'.

Duas décadas mais tarde, a análise continua pertinente, mesmo se tivermos em conta os ganhos resultantes do enfoque mais recente nos professores e sua ação como peças-chave da melhoria das aprendizagens numa época pós-massificação escolar, assinalados em documentos de política internacional, como o Relatório da OCDE "*Teachers Matter*" que, em 2005, veio reforçar significativamente este reconhecimento renovado do papel central da ação docente e da necessidade do reforço da sua qualidade científica e pedagógico-didática.

As questões do desenvolvimento profissional docente assumiram uma renovada centralidade a partir do confronto dos sistemas educativos com a sua necessidade de reorientação interna face às novas populações que a escola universal serve. As décadas finais do século XX ilustraram abundantemente a relativa ineficácia de grande parte dos sistemas educativos que, como o português, generalizaram o acesso mas não conseguiram garantir a todos o sucesso que a democracia afirma como um direito e cuja promoção sustentada legitima o lugar social da escola.

A tendência para políticas de qualidade e prestação de contas que, de uma forma ou de outra, dominaram os sistemas educativos na última década, têm muitas vezes tido o efeito perverso de "burocratizar" a qualidade e de associar meramente a resultados e a competitividade nos *rankings*. Contudo, a relevância da qualidade do ensino que os professores realizam, e a sua sustentação científica e pedagógica são visíveis numa análise mais fina dos processos educativos bem sucedidos, como atestam, por exemplo, as sempre referidas práticas de reforço do desenvolvimento profissional docente na Finlândia que estão na génese de um salto qualitativo de grande alcance operado em pouco mais de uma década e a partir de uma situação muito crítica, no início da década de 1990. Os próprios resultados dos vários estudos *Programme for International Student Assessment* (PISA) já realizados, apesar de o seu impacto ser quase sempre lido em termos de produtos e hierarquização, contêm itens de análise relativos aos processos de ensino que os colocam como a variável mais influente nas situações de sucesso (OECD, 2009).

As tendências da investigação educacional foram-se deslocando face à persistência, e até acréscimo, do fenómeno designado por "insucesso escolar"<sup>1</sup>, de um primeiro (e necessário) enfoque nas dimensões sociais e culturais e no choque com a cultura escolar e seus códigos como base explicativa principal do insucesso para o gradual relevo e centralidade das metodologias de ensino e da qualidade e capacidade profissional e técni-

---

1 Bernard Charlot (1997), na sua obra *Du Rapport au Savoir: éléments pour une théorie*, afirma que o insucesso escolar não existe, no sentido de entidade reificada que o senso comum tem construído. Na verdade, para este sociólogo, o insucesso não é ele mesmo uma realidade com vida própria que se espalharia como um vírus, mas sim a expressão de uma relação persistentemente ineficaz entre a escola e os seus utilizadores atuais.

co-didática dos professores como variável central na promoção do sucesso (OCDE, 2005; PISA 2009), bem como a dimensão da análise da relação dos aprendentes com o conhecimento escolar e o efeito positivo ou negativo da mediação docente nesse processo (CHARLOT, 1997).

Alarcão (2001, 2009) tem acentuado a dimensão reflexiva do desenvolvimento profissional docente, na esteira de Schön, e a relevância de dispositivos partilhados de supervisão como via para a melhoria dos desempenhos e a transformação da escola. Também Costa (1996) assinala a importância da reconceptualização da gestão da organização escola, focando a centralidade da aprendizagem. Nóvoa retoma esta problemática ao afirmar a centralidade da aprendizagem e sua promoção sustentada nos cenários possíveis da evolução da escola, *locus* do exercício da profissão docente:

A defesa de uma escola centrada na aprendizagem procura inverter a deriva transbordante de uma escola a quem a sociedade vai, progressivamente, atribuindo todas as missões. Não se trata de advogar o regresso a um qualquer passado mítico e, muito menos, de defender programas mínimos, o ensino do "ler, escrever e contar" ou as tendências do *back to basics*. Estes movimentos, que ganharam grande importância face à crise da escola e à incapacidade de resposta perante a massificação do ensino, baseiam-se na defesa do ensino tradicional e têm-se revelado de uma enorme pobreza teórica e prática. Trata-se, bem pelo contrário, de abrir novas perspectivas que coloquem a aprendizagem, em toda a sua riqueza, no centro das nossas preocupações (NÓVOA, 2009, p. 37-38).

Uma outra linha de investigação com visibilidade crescente vem acentuando a centralidade da dimensão do conhecimento profissional do professor, e necessidade de reforço da sua especificidade e superação das suas fragilidades, considerando alguns que este é o campo privilegiado de intervenção em políticas e práticas de formação e desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 2009; GALVÃO; REIS, 2002; REIS, 2004, 2006; ROLDÃO, 2007, 2010a; ROLDÃO et al., 2009).

É neste contexto global, quer político quer investigativo, que deve situar-se a discussão das políticas de avaliação e seleção de docentes, e as ações promotoras de dispositivos de desenvolvimento profissional nos vários estádios da evolução da vida do docente. A situação particular estudada nos vários artigos deste dossier temático situa-se na análise de uma intervenção relativa à supervisão e apoio ao período de iniciação na carreira docente em Portugal – designado por período probatório na legislação portuguesa – desenvolvida no ano letivo de 2009-2010.

## O Contexto do Projeto Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores (PSAAPPP)

No Sistema Educativo Português, a formação inicial de professores decorre em estabelecimentos de ensino superior – institutos politécnicos e universidades –, constituindo o grau de Mestrado, para o ciclo e área de docência respetiva, a qualificação académica mínima para ingressar na profissão docente, de acordo com as reformas introduzidas pelo Processo de Bolonha. Os professores da educação pré-escolar e do 1.º ciclo (alunos com 6-10 anos) e 2.º ciclo (alunos com 10-12 anos) do ensino básico obtêm a sua formação em Escolas Superiores de Educação integradas em institutos politécnicos ou universidades. Os professores do 3.º ciclo do ensino básico (alunos com 12-15 anos) e do ensino secundário (alunos com 15-18 anos) realizam a sua formação em universidades.

Depois da obtenção do Mestrado em Ensino, o acesso à profissão docente no sector público é feito por via de uma candidatura nacional, tendo por base a qualificação académica e a experiência profissional. Os professores que leccionam no ensino público são funcionários do Estado.

Em Portugal, é o Ministério da Educação quem define a política educativa em geral e os currículos dos diferentes níveis e áreas. As escolas públicas constituem cerca de 90% do total de escolas do ensino básico e do ensino secundário. A partir de 1998, foi delegada uma maior autonomia nas escolas ou nos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas (conjuntos de escolas de uma zona que se associam em torno de uma administração e de projetos educativos e curriculares comuns).

No ano letivo de 2009-2010 e na sequência de diversas políticas desenvolvidas em Portugal, à semelhança de vários outros países, com incidência no reforço da melhoria da qualidade, prestação de contas, avaliação, controlo e exigência relativamente ao desempenho dos professores, o Ministério da Educação (ME) pôs no terreno a primeira operacionalização do sistema de indução profissional previsto no Estatuto da Carreira Docente (ECD)<sup>2</sup>, como ano probatório para os professores em início de carreira<sup>3</sup>, o que, na prática, corresponde, no sistema português, aos

---

2 O Estatuto da Carreira Docente (ECD) aqui referido foi legislado pelo DL n.º 15/2007 de 19 de Janeiro atualmente revogado. A Avaliação de Desempenho Docente (ADD), que regulamentou a vertente da avaliação prevista no ECD, foi estabelecida pelo DR n.º 2/2008 de 10 de Janeiro. Esta regulamentação da ADD foi posteriormente modificada várias vezes e está atualmente revogada.

3 O período probatório obrigatório destinou-se a todos os professores que assumiam, pela primeira vez, um lugar de professor do quadro (ou seja, com estabilidade de emprego e de local de exercício de funções) de uma escola (pública ou privada), numa área disciplinar específica (por exemplo, Inglês) e/ou nível de ensino (pré-escolar, básico e/ou secundário) e que possuísem menos de 5 anos de experiência docente. Este período teve a duração de um ano, destinou-se a professores com formação inicial concluída, e decorreu na própria escola onde os professores foram colocados. Ao longo de um ano, cada docente recém integrado na carreira foi acompanhado e apoiado, nas dimensões didática, pedagógica e científica, por um professor do quadro da escola – o Mentor – a quem cabia facilitar e avaliar a integração do novo professor na comunidade educativa e nas funções a desempenhar.

professores que entram pela primeira vez para a situação de efetividade<sup>4</sup> de ocupação de uma vaga de quadro nacional de docentes.

Considerando o número elevado de professores que passam muitos anos sem atingir este patamar, trabalhando precariamente em situação de contratação anual, sucessivamente renovada ou não, muitos dos professores, objeto da medida em causa, tinham, de facto, já muitos anos de desempenho docente. Por outro lado, o referido ECD, fruto de uma longa negociação com sindicatos, estabelecia numerosas cláusulas de exceção que dispensavam muitos professores deste ano probatório, nomeadamente aqueles que tivessem mais de cinco anos de serviço no mesmo grupo de docência. Assim, a grande maioria dos professores em período probatório no ano letivo, que é objeto do conjunto de artigos de investigação reunidos neste dossiê temático, na verdade não correspondia ao perfil de professor principiante, eram, sim, em muitos casos, professores que tinham apenas mudado de grupo de docência.<sup>5</sup>

O ambiente político na educação, particularmente nas escolas e entre professores, sindicatos e outras associações, era ao tempo de grande contestação face às medidas constantes do ECD e da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), traduzindo-se em numerosas e frequentes manifestações públicas dessa conflitualidade – desfiles, protestos extensivos a todas as escolas, paragens de trabalho, etc. No conjunto de trabalhos que neste dossiê se reúnem sobre o Apoio ao Período Probatório, não nos debruçaremos sobre a análise interpretativa desta violenta e polémica contestação. Importa contudo referir que se é certo que ela decorreu em parte do conteúdo das medidas e do modo pouco gradual e pouco acompanhado como elas foram implementadas, é também inegável que a resistência dos professores tem ligação com a defesa de uma cultura de muitas décadas de fechamento do trabalho docente, lido como um terreno de ação individual e intocável, reativo a quaisquer processos de supervisão ou avaliação realmente centradas na observação, discussão e melhoria da ação dos docentes em sala de aula.<sup>6</sup>

Reconhecendo, embora tarde, que a violenta contestação ao processo de ADD por parte dos professores e escolas decorreria em grande parte do modo como o mesmo fora imposto às escolas sem qualquer preparação ou apoio, o Ministério da Educação modificou a sua estratégia no que se refere ao lançamento do período probatório. Assim, convidou uma equipa de investigadores sediada na Universidade de Aveiro para organizarem e aplicarem um Programa de Apoio ao Ano Probatório, com total autonomia, com duração e financiamento por um ano. Os autores dos textos que aqui se reúnem fizeram parte desta equipa, coordenada por Nilza Costa

---

4 Professor com estabilidade de emprego e de local de exercício de funções.

5 A descrição mais detalhada deste contexto é feita adiante, no artigo assinado por Teresa Leite.

6 A avaliação de desempenho docente anterior à legislação de 2008, baseava-se essencialmente num relatório de auto-avaliação, não implicava qualquer observação ou supervisão de aula, e produzia resultados cuja distribuição massiva se situava na classificação de BOM, com quase nula discriminação de níveis de desempenho, a não ser residual quando referente a casos extremos.

da Universidade de Aveiro, e trazem a este fórum algumas dimensões da análise que foi produzida em termos de promoção e resultados deste particular contexto e processo de desenvolvimento profissional.

O Programa concebido e desenvolvido pela equipa implicou cinco linhas de atuação:

- formação dos intervenientes;
- sensibilização das direções das escolas;
- produção e divulgação pública de conhecimento produzido pelos intervenientes;
- investigação;
- publicações.
- Os artigos que aqui se apresentam correspondem a trabalho desenvolvido na vertente de Investigação.

## **Visão Global do Objeto de Estudo: o Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores (PSAAPP)**

A originalidade deste processo, enquanto objeto de investigação, reside na singularidade da situação em que o lançamento deste processo de indução, no caso agregado ao formato de um período probatório, sujeito a avaliação, se desenvolveu: tratou-se de um contexto muitíssimo desfavorável, no início, à sua aceitação, por parte dos docentes e escolas, em razão do clima de contestação global que se vivia entre os professores e de que esta vertente do acesso à profissão constituía mais uma zona de conflitualidade.

Por outro lado, a criação deste período probatório nos termos em que a legislação o estabelecia, comportava contradições praticamente insanáveis e geradoras de novas zonas de dificuldade, nomeadamente:

- A maioria dos professores em período probatório (PPP)<sup>7</sup> não estava no início da sua atividade; 65% destes docentes exerciam atividade no sistema por períodos de 6 a 15 anos, sem que antes lhes tivesse sido oferecido qualquer apoio ou supervisão como professores iniciantes, ou lhes tivesse sido exigida, ao longo dos seus anos de desempenho que chegavam a ser, em alguns casos (5%), superiores a 15, qualquer prestação de prova avaliativa do seu desempenho.
- O processo previa a supervisão do Professor em Período Probatório (PPP) por um professor mentor (PM), da mesma escola, nomeado pelo órgão diretivo, que deveria ser qualificado na mesma área de docência. Acontece que, como

---

7 Tiveram que realizar o Período Probatório 90 Professores de diferentes áreas disciplinares. Estes professores foram supervisionados por 86 Professores Mentores.

as áreas de docência em que incidiam os casos de PPP tinham sido quase todas recentemente criadas, na maioria dos casos não havia na escola professor qualificado nessa área, optando-se por professores de áreas afins (por exemplo os numerosos PPP na área de Língua Espanhola tiveram como PM docentes de outra língua estrangeira).

- As limitações legais à exigência de realização do Período Probatório por um lado excluíam docentes realmente principiantes em cada escola, pelo facto de serem apenas contratados<sup>8</sup> e não estarem por isso formalmente em início de carreira; por outro, levou a que houvesse um enorme dispersão das situações, na sua maioria existindo um PPP e um PM por escola, num total de 81 escolas, 89 PPP e 85 PM, com manifesto desperdício do investimento formativo. Esta dispersão constituiu uma dificuldade acrescida, quer no que se refere ao planeamento e realização do PSAAPPP, quer no enquadramento e rentabilização de cada situação no contexto da respectiva escola. Uma situação isolada dificilmente podia ser rentabilizada era o conjunto da escola.

Este conjunto de condições tornavam difícil a eficácia de qualquer dispositivo de apoio, e configurava uma situação de partida carregada de conflitualidade potencial, que ficou bem patente em reações de participantes no primeiro Seminário de lançamento nacional do PAPP, realizado na Universidade de Aveiro em Outubro de 2009. Como contrapartida pela positiva, refira-se a total autonomia que o ME conferiu, por protocolo, à equipa da Universidade de Aveiro que delineou, implementou e avaliou o Programa de Supervisão, Acompanhamento e Apoio ao Período Probatório (PSAAPPP) em total liberdade e responsabilidade.

As estratégias de trabalho que se desenvolveram no PSAAPPP procuraram ter em conta a complexa realidade de partida, tendo-se conseguido, em vários aspectos, revertê-la, no sentido de produzir, ainda assim, ganhos formativos para os intervenientes. A investigação que adiante se apresenta documenta parte das ações desenvolvidas e seus resultados.

## Indução ou Período Probatório? A Indução nos Contextos Internacionais e o Caso Português

A primeira grande contradição enfrentada pela equipa prendeu-se com o referencial teórico. De facto os conceitos de indução e de período probatório radicam em óticas diversas, uma centrada nas dimensões do desenvolvimento, outra

---

8 Professor contratado - Situação contratual anual com incerteza permanente quanto à continuidade do exercício de funções docentes e quanto à localização de eventuais colocações. Independentemente do número de anos de contrato, auferem-se sempre o mesmo vencimento. Tempo de serviço contado apenas em função da duração dos contratos e da dimensão dos horários (para totalizar um ano de serviço podem ser necessário mais de um ano lectivo). Grande dificuldade em delinear projetos de vida profissional e pessoal.



ênfatisando dimensões de avaliação e controlo. No caso em análise, a definição é ambígua. Designado na legislação (no Estatuto da Carreira Docente) como Período Probatório, e contendo claramente uma dimensão de verificação/avaliação, com avaliação e consequências na entrada – ou não – na carreira, o processo em estudo comporta um grande enfoque na lógica da verificação/avaliação. Mas por outro lado, introduz no próprio articulado legal a contradição entre essa vertente de controlo e uma forte dimensão formativa e supervisa, reclamando apoio e acompanhamento das necessidades do PPP, tendo em vista a melhoria do seu desempenho e o seu desenvolvimento profissional – dimensões associadas a uma abordagem de indução profissional. Acresce que o contexto administrativo trouxe para este programa muitíssimos docentes que já não estavam no início de carreira, como acima se referiu, o que pressiona no sentido de o configurar mais claramente como uma dinâmica mista de avaliação/controlo e desenvolvimento profissional/indução, cujo enquadramento teórico brevemente percorreremos.

## A indução no contexto internacional

A partir de meados do séc. XX, várias instituições começaram a despertar para a necessidade de desenvolver esquemas que ajudassem os professores a ultrapassar as dificuldades do início de carreira, e surgiram os primeiros apelos no sentido da criação de programas de indução (ERIC, 1986; FEIMAN-NEMSER et al., 1999). Contudo, o grande desenvolvimento dos programas de indução ocorre durante a década de 80 perante a necessidade crescente de diminuir a elevada taxa de abandono da carreira docente durante os primeiros anos de atividade (HULING; RESTA, 2001).

A literatura sobre a indução de professores tem atribuído diferentes significados a este termo (ERIC, 1986; FEIMAN-NEMSER et al., 1999; KILLEAVY; MURPHY, 2006; VILLANI, 2002). Frequentemente, o termo indução é utilizado para denominar a fase da vida e do desenvolvimento dos professores correspondente aos primeiros anos de atividade docente. Um período paradoxal durante o qual os professores, em início de carreira, devem demonstrar capacidades que não têm e que apenas podem desenvolver começando a fazer algo que ainda não entendem (SCHÖN, 1987). Os estudos e os relatos dos professores sobre o período de indução apontam-no como um tempo de sobrevivência e descoberta em que a aprendizagem e as emoções atingem pontos elevados (HUBERMAN, 1989; VEENMAN, 1984). Estas descrições e investigações começaram por encarar a indução de forma isolada, como um período com características únicas que o distinguem dos períodos que o antecedem ou sucedem. Esta abordagem inicial esteve na base de apelos a programas de indução que ajudassem os professores a ultrapassar as dificuldades e os problemas do primeiro ano de ensino. Mais recentemente, a indução passou a ser entendida como parte de um contínuo desenvolvimento profissional, ou seja, a extensão lógica da formação inicial e o início de um programa de desenvolvimento profissional ao longo de toda uma carreira. Diversos educadores e investigadores consideram que

apenas através da segunda abordagem se asseguram as ligações necessárias com a formação inicial e a formação contínua necessárias a uma progressão ordenada no sentido de estatuto profissional mais avançado (FEIMAN-NEMSER et al., 1999; GRIFFIN, 1985; HULING-AUSTIN, 1990).

Várias vezes, a indução é entendida como uma transição entre a preparação e a prática, ou seja, como um processo de socialização dos professores recém chegados numa comunidade escolar particular e numa cultura profissional (FEIMAN-NEMSER et al., 1999; MOSKOWITZ; STEVENS, 1997; WONG, 2002). Na literatura sobre a indução, esta socialização pode ser apresentada: a) como um processo, algo passivo, de aprendizagem e interação, através do qual os novos professores são "induzidos" nos aspectos dominantes da sua área disciplinar - linguagem, valores, missão, conhecimento, ideologia e tecnologia; ou b) como um processo, mais dinâmico, de contínuo desenvolvimento e expressão das normas, identidades e formas de competência (LAWSON, 1992). A socialização pode resultar exclusivamente de processos informais - interações sociais, vivências, experiências, aprendizagens - ocorridos nos contextos em que se vai desenvolvendo a atividade profissional, ou ser influenciada por um programa de indução formal. Contudo, a investigação tem revelado que a socialização dos professores não costuma envolver uma conversão ou transformação dramática das suas concepções (ZEICHNER; GORE, 1990). Nesta fase, os professores já possuem um conjunto bastante enraizado de concepções acerca do ensino, da aprendizagem, dos alunos, dos conteúdos disciplinares - construídas ao longo da sua larga experiência como alunos - que condicionam a forma como vivem e sentem a sua profissão. Assim, devem ser apoiados no desafio destas concepções prévias através de uma reflexão orientada sobre ocorrências diárias em contexto de prática e da observação, análise e discussão das práticas de professores mais experientes. De acordo com alguns educadores e investigadores, os professores em início de carreira aprendem melhor em comunidades de prática, em interação com colegas e alunos, assumindo uma responsabilidade partilhada pelo progresso dos alunos, planeando e dando as aulas em conjunto com professores mais experientes, melhorando a sua prática através da observação, da discussão e da resolução conjunta de problemas (DARLING-HAMMOND, 1997). Contudo, uma indução com a função exclusiva de adaptar os professores às escolas tal como elas estão, apenas serve para perpetuar o *status quo* e não para o modificar (FEIMAN-NEMSER et al., 1999).

Durante as últimas três décadas, o termo indução passa também a referir-se a programas formais envolvendo um processo de orientação, planeado e organizado, dos professores em início de carreira (ERIC, 1986; HULING; RESTA, 2001). Os programas formais de indução pretendem proporcionar uma continuidade entre as experiências de formação inicial supervisionada e os primeiros anos em que o professor assume a responsabilidade total pela leccionação de várias turmas - frequentemente, em escolas e turmas com características difíceis que os professores

mais experientes evitam. Apesar da maioria destes programas se centrar no primeiro ano de ensino, existem alguns que se prolongam por vários anos (VILLANI, 2002). Em alguns países, a indução é assumida como um elemento chave no processo de desenvolvimento profissional de qualquer docente, destinado ao apoio no início do exercício de novas funções (KILLEAVY; MURPHY, 2006).

Os programas de indução têm vindo a incorporar, de forma crescente, uma componente avaliativa destinada a averiguar a competência dos professores em início de carreira, através da sua observação por professores mais experientes, pelo diretor da escola ou por outros elementos da administração. Nesses casos, como acontece em Portugal, período de indução e período probatório podem coincidir. Noutros casos, e segundo a opinião de alguns especialistas, entende-se que a indução é distinta do período probatório, pelo facto deste último integrar uma dimensão avaliativa. Assim, de acordo com Huling-Austin (1990), a indução é um programa planeado que pretende proporcionar um apoio sistemático e contínuo aos professores em início de carreira durante, pelo menos, um ano letivo. Esta definição coloca a ênfase no apoio ao longo do primeiro ano de profissão e distingue os programas de indução dos seminários de orientação – que não têm um carácter sistemático nem contínuo – e os programas formais de avaliação dos docentes – cujo objetivo principal é avaliar e não apoiar. No entanto, esta opinião não é consensual. De acordo com Fidler e Haselkorn (1999), os programas de indução destinam-se a apoiar, formar e avaliar os professores durante os três primeiros anos de emprego nas escolas públicas. Esta definição alarga o período de duração e os objetivos dos programas de indução. Contudo, vários educadores acreditam que o apoio e a avaliação são funções incompatíveis que não devem ser realizadas pelo mesmo programa e, muito menos, pela mesma pessoa. Para além disso, questionam a capacidade destes programas conseguirem, simultaneamente, a retenção dos professores na atividade docente e o controlo da sua qualidade – objetivos aparentemente inconciliáveis.

Ao longo das últimas três décadas os programas de indução para professores evoluíram de simples sessões informais de boas vindas, organizadas pela direção das escolas, para programas bastante mais sofisticados, combinando diversos elementos como, por exemplo, o mentorado, a modelação de boas práticas de ensino, a redação de diários reflexivos e a participação em sessões pontuais (seminários, *workshops*, encontros, reuniões, etc.) (BRITTON, 2003; MOSKOWITZ; STEVENS, 1997; SERPELL; BOZEMAN, 1999; VILLANI, 2002; WONG, 2002). Contudo, constata-se que o sucesso de um programa não é tanto o resultado direto da implementação de uma determinada estrutura de indução, mas sim da sua adequação às necessidades específicas de determinados professores e contextos educativos (MOSKOWITZ; STEVENS, 1997).

Atualmente, os programas de indução de professores são entendidos como processos de desenvolvimento profissional sistemáticos e prolongados no tempo,

de natureza colaborativa (envolvendo uma rede colaborativa de professores e especialistas) e centrados no contexto escolar, na promoção das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento de determinado currículo. Pretendem preparar, apoiar e reter os professores através de estruturas que envolvem diversas pessoas (tutores, especialistas de universidades e centros de formação, colegas da escola) e múltiplos componentes (nomeadamente: participação em oficinas e grupos de reflexão; observação e discussão de aulas; observação e discussão de videogramas; construção de portfólios reflexivos).

A investigação sobre a indução de professores tem permitido identificar algumas características importantes para o sucesso dos programas de indução (BICKMORE, D. L.; BICKMORE, S. T., 2010; MOSKOWITZ; STEVENS, 1997; RECRUITING NEW TEACHERS, INC., 1999; WANG; ODELL, 2002; WONG; BRITTON; GANSER, 2005). Atualmente, considera-se que a indução mais eficaz é assegurada através de um processo sistemático, embebido num clima de escola saudável, que responde às necessidades pessoais (de natureza psicológica: autoconfiança, autoestima e autoeficácia) e profissionais (práticas de natureza técnica, colegial e reflexiva) dos novos professores. O clima de escola é saudável quando: a) responde às necessidades dos novos professores através do seu envolvimento em práticas colaborativas e em processos coletivos de tomada de decisão; b) recompensa o desempenho dos alunos e ênfase académica; e c) é marcado por uma liderança positiva que apoia a colaboração e a liderança colegial, disponibiliza recursos e facilita condições (BICKMORE, D. L.; BICKMORE, S. T., 2010; DARLING-HAMMOND, 2003; WILLIAMS; PRESTAGE; BEDWARD, 2001).

Os programas de indução mais eficazes permitem que os novos professores observem os seus colegas, sejam observados por eles e integrem comunidades de aprendizagem que fomentam a reflexão e a aprendizagem conjuntas e encaram a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional como uma responsabilidade coletiva (e não apenas individual)(GARET et al., 2001; MAIN, 2007). Nos programas mais eficazes, os professores experientes sentem-se responsáveis pela integração e pelo desenvolvimento das capacidades de ensino dos professores em início de carreira de forma a garantirem a manutenção de padrões profissionais elevados. Os líderes da instituição estão conscientes, e alertam os restantes elementos das escolas, da importância de receber bem, orientar e apoiar os professores em início de carreira. Para além disso: a) criam condições de trabalho que apoiam os professores em início de carreira, não lhes atribuindo turmas problemáticas nem os sobrecarregando com atividades ou deveres extraordinários; b) dedicam especial atenção à seleção, treino, compensação, apoio e avaliação dos mentores; e c) asseguram a correção de linhas de ação e a consecução dos objetivos propostos através da avaliação dos vários componentes e intervenientes do programa.

## O Desenvolvimento do Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores (PSAAPP) – Eixos de Análise

O Programa PSAAPP desenvolveu-se largamente sustentado em três conceitos-chave – supervisão, formação, colaboração – e numa dinâmica interativa; questionamento/teorização de práticas e sua reorientação. Para efeitos da investigação que se levou a cabo tendo o programa como objeto de estudo, estabeleceram-se como eixos de análise a formação, a supervisão, a avaliação, o enquadramento teórico e a divulgação de conhecimento.

### Eixo da formação

A primeira e talvez mais nuclear destas dimensões foi o processo de formação de professores mentores (PM), idealizado e desenvolvido como eixo de toda a intervenção. Na impossibilidade de assegurar formação direta a todos os professores em período probatório envolvidos (PPP) nos contextos respetivos, a equipa optou por conceber uma estratégia de formação dirigida aos professores-mentores, porque protagonistas-chave de todo o processo. Através deles se procurou atingir, por via indireta, em primeiro lugar os PPP e, subsidiariamente, as escolas e departamentos em que os PPP e os PM se inseriam.

A concepção teórica da formação, assente no conceito de desenvolvimento profissional, e a sua operacionalização, sustentada no aprofundamento da supervisão, constituíram os suportes deste processo que é analisado e descrito em detalhe no artigo de Teresa Leite, neste dossiê. Para atingir de forma coerente os objetivos, procedeu-se ao agrupamento dos destinatários da formação em 5 grupos-zonas, e a equipa do Projeto trabalhou colaborativamente a preparação de cada sessão e respetivos materiais de apoio, para além de induzir idêntico procedimento nos formandos (PM) junto dos seus PPP.

Esta lógica de trabalho no interior da equipa de formadores, centrando a preparação de cada sessão da oficina de formação em torno de uma questão-chave, percecionada como nuclear para quem estava a viver o processo no terreno, e discutida e preparada pela equipa exaustivamente, com integração dos dados de contexto que se iam obtendo entre cada sessão, constituiu, na análise *a posteriori* que foi possível realizar, uma das mais valias do processo, pelo estabelecimento de uma efetiva articulação entre o quadro conceptual teórico e o quadro praxiológico, e pela gradualidade e ajustamento de processos que foi permitindo. Promoveu ainda a produção e organização lógica e participada de núcleos de materiais de apoio à formação que, por sua vez, se constituíram como base de um conjunto temático de 6 publicações. A divulgação destas seis publicações temáticas visou exceder os limites apertados da ação formativa desenvolvida e viabilizar a transferência das mais valias de conhecimento produzido para os contextos de outros utilizadores.

## Eixo da supervisão

Todo o trabalho dos PM com os seus PPP se desenrolou sustentado na valorização da componente supervisão, desenvolvida segundo um modelo clínico-humanista orientado para o desenvolvimento profissional (ALARCÃO; TAVARES, 2003). Percepcionado à partida pelos PPP e PM sobretudo como "observação da aula por outros", e associado à classificação do desempenho, o conceito de supervisão foi sendo trabalhado gradualmente no sentido da ampliação do seu significado para uma ação orientada para o questionamento, a melhoria e a construção mútua de conhecimento profissional. Uma das resistências a este processo residia na crença de professores com muitos anos de serviço de que "já não precisavam de novo conhecimento", ilustrando algumas das debilidades do conhecimento profissional na comunidade docente como acentuado por Roldão (2007, 2010a). Os procedimentos de diagnóstico e colaboração induzidos pelos PM, bem como a disponibilização de vários de entre eles para também se constituírem como objeto de observação e oferecendo-se para a discussão das suas aulas pelos PPP, o que privilegiou uma prática de colaboração entre pares, contribuiu para esbater essa resistência inicial, na medida em que se visibilizou a utilidade da supervisão como dispositivo de apoio a todo o processo de ensino, desde a sua concepção ao desenvolvimento e avaliação, com materiais de apoio, o que a breve trecho, manifestou aos destinatários a sua utilidade. Estas dimensões são expressas nos questionários, pôsteres e reflexões, objeto de análise específicas nos artigos que integram este dossiê.

As questões emergentes das interações PM-PPP, e os materiais que se iam construindo, alimentavam as temáticas de cada sessão de formação e foram desenvolvidos feedbacks transversais aos problemas surgidos, a partir dos formadores e pela mediação dos formandos (PM). Os próprios processos supervisivos foram sendo alimentados por *inputs* de conhecimento teórico, como foi, por exemplo, o caso quanto à operacionalização, natureza e finalidades dos dispositivos de *feedback* e sua eficácia formativa (ALARCÃO; ROLDÃO; LEITÃO, 2009).

A colaboração PM-PPP foi objeto de uma produção e apresentação pública, em Seminário final (Junho de 2010, de novo na Universidade de Aveiro), por parte de cada dupla PM-PPP, de um pôster sobre um episódio de supervisão que considerassem bem sucedido, destacando as mais valias dele decorrentes. Todos os participantes realizaram e apresentaram esta tarefa, evidenciando as mais-valias e limitações que identificaram, dados que são analisados e avaliados em detalhe no artigo de Teresa Gonçalves e Joana Campos.

Os conteúdos dos pôsteres, a sua apresentação, a preparação e o lugar de destaque que ocuparam no referido seminário final do programa, permitiram analisar evidências de progresso face à situação inicial e aos saberes adquiridos pelos intervenientes. Igualmente se centrou esse Seminário na responsabilização dos atores principais do

processo de desenvolvimento profissional (PM e PPP) pela organização e moderação de um conjunto de mesas-redondas constituídas por alguns dos pares-autores dos pôsteres que dinamizaram interessantes reflexões do processo desenvolvido, e do lugar que a supervisão nele desempenhara. A distância da atitude e saber manifestados neste momento de fecho do processo, quando comparada com as expressões de descontentamento e recusa do processo no seminário inicial, foram patentes, como este segmento de investigação (análise de conteúdo dos pôsteres) permitiu visibilizar. O destaque dos ganhos vai para a percepção da natureza e utilidade da supervisão entre pares na melhoria do desempenho que globalmente foi identificado. As principais limitações centram-se nalguma confusão entre o dispositivo de supervisão e o objeto dessa supervisão corporizado em cada pôster apresentado.

O papel dos professores mentores foi da maior relevância neste processo. Os PM constituíram também o conjunto de sujeitos envolvidos em que foi possível reconhecer mais evidências do seu próprio desenvolvimento profissional, decorrente quer do envolvimento na supervisão de colegas quer da sua participação na oficina de formação. Partindo de uma situação inicial de grande desconforto, com zonas de fraca legitimidade percebida, o seu envolvimento no processo, sustentado e alimentado pelo tipo de formação que se desenvolveu, provou ter contribuído para saltos qualitativos que os próprios assinalam como significativos. As evidências que permitiram esta análise estão descritas e interpretadas no artigo deste dossiê assinado por Pedro Reis, Teresa Gonçalves e Luciana Mesquita.

### Eixo da avaliação

O processo formativo integrou numerosos episódios avaliativos de natureza reguladora, centrados sobretudo na regulação/melhoria do trabalho que estava a ser desenvolvido com os PM na oficina de formação, e respectivos materiais de apoio que iam sendo disponibilizados, e seu uso e eficácia, o que permitiu introduzir alguns ajustes ao longo do processo – por exemplo, textos de apoio para aprofundamento de alguns conceitos que se revelaram menos claros para destinatários, ou alteração de alguns instrumentos de observação e registo da supervisão.

Para uma avaliação mais sistemática do processo, realizaram-se diversos questionários aos vários participantes, de cuja análise se dá conta no artigo de Pedro Reis, Teresa Gonçalves e Luciana Mesquita.

Para uma avaliação global do processo formativo, centrada nos PM e na sua leitura da oferta formativa e do papel que desempenharam na formação, avaliação e desenvolvimento dos PPP e de si próprios, foi pedida a todos os PM uma reflexão analítica final, centrada nas seguintes vertentes:

- contributos da formação para o seu desenvolvimento profissional;
- contributos da formação para o desenvolvimento profissional dos PPP;

- contributos da formação para o desenvolvimento organizacional da escola;
- apreciação dos aspetos positivos e negativos do próprio processo formativo.

A análise de conteúdo categorial desses testemunhos avaliativos e reflexivos constitui o objeto do artigo de Teresa Leite e Maria do Céu Roldão.

### **Eixo do enquadramento teórico**

A preocupação de partida da equipa de investigadores que dinamizou o acompanhamento e avaliação do PAAPPP apoiava-se na necessidade de enquadrar a ação desenvolvida nos diferentes eixos num questionamento teorizador que permitisse produzir conhecimento sustentado sobre as diversas linhas da ação desenvolvida. As publicações que vieram a ser produzidas (CAMPOS; GONÇALVES, 2010; GONÇALVES, 2011; LEITE, 2010, 2011; MARTINS; CANDEIAS; COSTA, 2010; REIS, 2010, 2011; ROLDÃO, 2010b) seguiram a mesma lógica, configurando a complementaridade de exemplos e instrumentos práticos para cada temática, e textos de aprofundamento teórico.

Para isso, a intervenção mais central situou-se na própria lógica de formação dos PM adotada, que se expressou sempre na procura de uma articulação forte entre práticas e sua teorização, por sua vez reinvestida na prática – procedimento da família da formação– investigação–ação, embora não se tenha configurado uma metodologia desse tipo (ver Leite, neste dossiê).

Promoveu-se também o acompanhamento teórico mediante a participação de uma consultora externa<sup>9</sup> com currículo de investigação e formação na área da indução/desenvolvimento profissional. A consultora participou nos Seminários nacionais e acompanhou os registos de todo o processo, interagindo com a equipa de forma regular. Esta linha de apoio permitiu avaliar ou reorientar procedimentos e desenvolver ganhos de conhecimento na área; possibilitou também a comparação de contextos de indução diversos.

A componente de enquadramento teórico foi ainda assegurada através de conferências de especialistas<sup>10</sup> nos Seminários nacionais realizados.

### **Eixo da divulgação de conhecimento**

Esta linha foi transversal às anteriormente descritas. A equipa considerou que qualquer processo formativo gera produção de conhecimento profissional que importa (1) sistematizar e (2) fazer circular.

Neste sentido se desenvolveram as seguintes linhas de ação:

---

9 Judith Harford, University College, Dublin.

10 Jorge Adelino Costa, Universidade de Aveiro.



- Dois Seminários nacionais destinados a todos os participantes no processo – PPP, PM e Diretores. Nestes Seminários desenvolveram-se processos de divulgação de informação e espaços de debate relativamente ao processo em curso. Mas integraram também, com a finalidade de alimentar a vertente teorizadora, momentos de apresentação de quadros teóricos por especialistas, de sínteses avaliativas pela coordenação da equipa e (no último seminário) de testemunho analítico dos participantes relativamente às práticas experienciadas;
- Existiu ao longo do Projeto uma página online que funcionou como espaço de comunicação, destinado a esclarecimento de dúvidas e partilha dos materiais que iam sendo produzidos;
- De toda a produção estruturada nas sessões de formação organizaram-se dois conjuntos de publicações temáticas em formato de brochuras, já atrás referenciadas, orientadas para a finalidade de assegurar a divulgação do conhecimento produzido e a possibilidade da sua transferência e reutilização, com a necessária adaptação, noutros contextos.
- Da investigação e avaliação produzida resultou uma tese de mestrado (ROSA, 2011), um capítulo de livro sobre formação, publicado no Brasil (GONÇALVES; REIS; MESQUITA, 2011) e foram divulgados resultados em diversas comunicações apresentadas por elementos da equipa em conferências nacionais e internacionais (FIGUEIREDO; HARFORD; COSTA, 2010; FIGUEIREDO et al., 2010; GONÇALVES et al., 2011; LEITE et al., 2011; CAMPOS; ROLDÃO; CANDEIAS, 2010; MARTINS; CANDEIAS, 2010; MATOS; GONÇALVES, 2010).

### Em Jeito de Síntese

A singularidade do processo de desenvolvimento profissional de que neste conjunto de artigos se dá conta reside essencialmente no facto de, num contexto que à partida se debatia com diversas contradições do foro burocrático-administrativo, mas com implicações realmente dificultadoras das relações de natureza profissional implicadas no processo, se ter conseguido criar dinâmicas de desenvolvimento profissional que superaram esse constrangimento circunstancial de partida. Demonstra-se assim que o argumento frequentemente esgrimido do peso inultrapassável das condicionantes burocráticas pode ser superado, dependendo sim, em maior grau, das estratégias interventivas mobilizadas e da capacidade construída dos atores.

A valia do processo de desenvolvimento profissional documentado neste PSA-APPP, com as limitações que também teve, reside, na perspectiva da equipa de investigadores que o desenvolveu, em dois aspetos essenciais que provaram constituir-se como mais valias e que, neste conjunto de textos, procuramos ilustrar: (1) a lógica permanentemente colaborativa que marcou todos os níveis de desenvolvimento da ação, da equipa investigativa aos pares PM-PPP, e (2) a consistente articulação de práticas e crenças de partida enraizadas com *inputs* de questionamento reflexivo e teorização transformadora.

Estas dimensões configuram o que na linha de Donald Schön se designaria por epistemologia da prática e sustentam-se numa visão dinâmica e interativa de desenvolvimento profissional (ALARCÃO; ROLDÃO, 2006, 2010c; COSTA; NETO-MENDES; SOUSA, 2003; MARCELO, 2009; REIS, 2006) que se constrói por efeito de uma lógica consistente de reforço da especificidade e desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores.

## Referências

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 12. ed. Coimbra Almedina, 2003.

ALARCÃO, L.; ROLDÃO, M.C. *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2. ed. Mangualde: PEDAGO, 2008.

ALARCÃO, L.; LEITÃO, A.; ROLDÃO, M. C. Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, n. 2, p. 2-29, 2009.

BICKMORE, D. L.; BICKMORE, S. T. A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, n. 26, p. 1006-1014, 2010.

BRITTON, E. D. *Comprehensive teacher induction*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.

CAMPOS, J.; GONÇALVES, T. *Supervisão e avaliação: construção de registos e relatórios*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010. (Coleção Situações de Formação. Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores).

CHARLOT, B. *Du Rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Economica, 1997.

COSTA, J. *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA, 1996.

COSTA, J.; NETO-MENDES, A. S.; SOUSA, L. (Org.). *Avaliação das organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2003.

DARLING-HAMMOND, L. *Doing what matters most: investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future, 1997.

DARLING-HAMMOND, L. Keeping good teachers: why it matters what leaders can do. *Educational Leadership*, v. 60, n. 8, p. 6-13, 2003.

ERIC *Current development in teacher induction programs*. Washington, DC: ERIC Digest, n. 5, 1986.

FEIMAN-NEMSER, S. et al. *A conceptual review of literature on new teacher induction*. Michigan State University, NPEAT, 1999.

FIGUEIREDO, M.; HARFORD, J.; COSTA, N. Challenges to professional knowledge and development: an analysis of the first implementation of the probation period in Portugal. In: CONFERENCE CHALLENGES IN PROFESSIONAL LEARNING ACROSS DISCIPLINES, Lisboa, 2010. *Proceedings...* Lisboa, Portugal, 2010. p. 119-120. Comunicação integrada no simpósio: Implementation of a Probation Period for Teachers in Portugal: contributions for professional development. In 5th European Practice-Based and Practitioner. Disponível em: <[http://www.eera-ecer.eu/ecer-programmes/conference/ecer-2010/contribution/1574/?no\\_cache=1&Hash=ca46504e66](http://www.eera-ecer.eu/ecer-programmes/conference/ecer-2010/contribution/1574/?no_cache=1&Hash=ca46504e66)>. Acesso em: 3 nov.2012.

FIGUEIREDO, M. et al. Implementation of a probation period for teachers in Portugal: issues, development and supervision. In: EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH, Helsinquia, Finlândia. *Proceedings...* Helsinquia, Finlândia, 2010.

GALVÃO, C.; REIS, P. Um olhar sobre o conhecimento profissional dos professores: O estágio de Sofia. *Revista de Educação*, v. 11, n. 2, p. 165-178, 2002.

GARET, M. et al. What makes professional development effective? *American Educational Research Journal*, v. 38, n. 4, p. 915-946, 2001.

GONÇALVES, T. Conhecimento dos processos cognitivos dos alunos e saber docente. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011. (Coleção Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores).

GONÇALVES, T. et al. *Supervision and Teachers' Professional Development: the first implementation of a probation period in Portugal*. Berlim, 2011. Comunicação submetida para apresentação na European Conference on Educational Research (ECER).

GONÇALVES, T.; REIS, P.; MESQUITA, L. The professional development of newly qualified teachers: outcomes from the first implementation of the probation period in Portugal. In: SIMPÓSIO IMPLEMENTATION OF A PROBATION PERIOD FOR TEACHERS IN PORTUGAL: CONTRIBUTIONS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT, IN 5TH EUROPEAN PRACTICE-BASED AND PRACTITIONER, Lisboa, 2010; CONFERENCE CHALLENGES IN PROFESSIONAL LEARNING ACROSS DISCIPLINES, Lisboa, 2010. *Proceedings ...* Lisboa, PT, 2010. p. 118.

GONÇALVES, T.; REIS, P.; MESQUITA, L. Contributos da primeira implementação do período probatório para o desenvolvimento profissional dos professores portugueses. In: GUIMARÃES, C. M. et al. (Coord.). *Formação e profissão docente*. São Paulo: UNESP, 2011. p. 167-186.

GRIFFIN, G. A. Teacher induction: Research issues. *Journal of Teacher Education*, v. 36, n. 1, p. 42-46, 1985.

HUBERMAN, M. Les phases de la carrière enseignante. *Revue Française de Pédagogie*, n. 86, p. 5-10, 1989.

HULING-AUSTIN, L. Teacher induction programs and internships. In: Houston, R. W. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan Publishing, 1990. pp. 535-545.

HULING, L.; RESTA, V. *Teacher mentoring as professional development*. Washington, DC: ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, 2001.

KILLEAVY, M.; MURPHY, R. (Org.). *National pilot project on teacher induction*. Dublin: Stationery Office Dublin, 2006.

LAWSON, H. A. Beyond the new conception of teacher induction. *Journal of Teacher Education*, v. 43, n. 3, p. 163-172, 1992.

LEITE, T. *Curriculum e necessidades educativas especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011. (Coleção Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores).

LEITE, T. Planeamento e concepção da acção de ensinar, 2010. (Coleção Situações de Formação. Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro).

LEITE, T. et al. Mentoring and professional development: mentors perspectives about the implementation of the probation period in Portugal. In: SIMPÓSIO IMPLEMENTATION OF A PROBATION PERIOD FOR TEACHERS IN PORTUGAL: CONTRIBUTIONS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT. IN 5TH EUROPEAN PRACTICE-BASED AND PRACTITIONER, Lisboa, 2010; CONFERENCE CHALLENGES IN PROFESSIONAL LEARNING ACROSS DISCIPLINES, Lisboa, 2010. *Proceedings...* Lisboa, Portugal, 2010. p. 118-119. Comunicação integrada no simpósio.

MAIN, S. Toward a pedagogical framework: New Zealand induction. *Journal of In-Service Education*, v. 33, n. 2, p. 237-240, 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: revista de ciências da educação*, n. 8, jan./abr. 2009.

MARTINS, I.; CANDEIAS, I. Relações entre avaliação e supervisão: contributos para a aprendizagem ao longo da vida do profissional docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: APRENDER AO LONGO DA VIDA: CONTRIBUTOS, PERSPECTIVAS E QUESTIONAMENTOS DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO, 2., Braga, 2010. *Actas...* Braga, PT, 2010.

MARTINS, I.; CANDEIAS, I.; COSTA, N. Avaliação e regulação do desenvolvimento profissional. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010. (Colecção Situações de Formação. Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores).

MATOS, A.; GONÇALVES, T. Liderança e supervisão institucional: o papel do director. In: SIMPÓSIO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, 6., 2010, Aveiro. *Actas...* Aveiro, PT, 2010.

MOSKOWITZ, J.; STEVENS, M. *From students of teaching to teachers of students: teacher induction around the Pacific Rim*. Washington, DC: Asia-Pacific Education Forum, 1997.

NÓVOA, A. A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: Nóvoa, A.; Popkewitz, T. (Org.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, 1997.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.pOECD; CERl Teachers Matter. *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD, 2005.

RECRUITING NEW TEACHERS, INC. *A guide to developing teacher induction programs*. Belmont, MA: Author, 1999.

REIS, P. *Controvérsias sócio-científicas: Discutir ou não discutir? percursos de aprendizagem na disciplina de Ciências da Terra e da Vida*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2004.

REIS, P. Uma iniciativa de desenvolvimento profissional para a discussão de controvérsias sociocientíficas em sala de aula. *Interacções*, n. 4, p. 64-107, 2006. Disponível em: <<http://nonio.eses.pt/interaccoe>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

REIS, P. *Observação e análise de situações de docência*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010. (Coleção Situações de Formação – Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores).

REIS, P. *A gestão do trabalho em grupo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011. (Coleção Indução e Desenvolvimento Profissional Docente – Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores).

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.1 2, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDAO, M. C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.) *Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*, Curitiba, BR: Champagnat, Ed.PUCPR, 2010a. p. 25-42.

ROLDÃO, M. C. *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010b. (Coleção Situações de Formação. Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores).

ROLDÃO, M. C. Formação de professores na investigação portuguesa: um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista de Formação Docente*, n. 1, 2010c.

ROLDÃO, M. C. et al. O conhecimento profissional dos professores: especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, n. 2, set. 2009. Edição especial

ROSA, J. A. *O período probatório em Portugal: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011. Não publicada.

SERPELL, Z.; BOZEMAN, L. *Beginning teacher induction: A report on beginning teacher effectiveness and retention*. Michigan State University, NPEAT, 1999.

SCHON, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing, 1987.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, v. 52, n. 2, p. 143-178, 1984.

VILLANI, S. *Mentoring programs for new teachers: models of induction and support*. Thousand Oaks: Corwin Press: 2002.

WANG, J.; ODELL, S. J. Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, v. 72, n. 3, p. 481-546, 2002.

WILLIAMS, A.; PRESTAGE, S.; BEDWARD, J. Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, v. 27, n. 3, p. 253-267, 2001.

WONG, H. K. Induction: The best form of professional development. *Educational Leadership*, v. 59, n. 6, p. 52-54, 2002.

WONG, H. K.; BRITTON, T.; GANSER, T. What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, p. 379-38, January 2005.

ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M. Teacher socialization. In: Houston, W. R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.

Recebido em: 12/04/2012

Aceito para publicação em: 17/08/2012